

Promover el éxito de todos los estudiantes: rol de los padres y de las asociaciones extraescolares

Albina Khasanzyanova

(CEREP, URCA)

Resumen

En lógica inclusiva, corresponde a la escuela adaptarse para acercar una respuesta escolar a las necesidades de cada estudiante. La UNESCO (2006) define así la inclusión: "Se trata de un enfoque dinámico para responder positivamente a la diversidad de los alumnos... Para Armstrong, (Armstrong y Barton, 2000) la inclusión es "una posición radical que pide que las escuelas se transformen en comunidades educativas donde todos los estudiantes estén en igualdad de derechos "(p.53).

Aprender a vivir juntos constituye otro propósito esencial de la escuela. Así, la escuela es también el lugar decisivo para desarrollar prácticas educativas inclusivas con vistas a la integración social, cultural y, en el futuro, profesional de los niños y jóvenes.

Además, en las dos últimas décadas, las recomendaciones internacionales han hecho de la inclusión escolar un tema prioritario. Muchos países han adaptado así sus políticas exigiendo a los actores de la escuela cuestionar sus representaciones acerca de la misión de la escuela y su papel dentro de la misma. En Francia, que reafirma con fuerza la lucha contra las desigualdades sociales y territoriales, la ley del 8 de julio de 2013 para la refundación de la escuela de la República hace de la inclusión escolar de todos los niños, sin distinción, una prioridad. Con este fin, se han creado herramientas y se han dedicado recursos a estas cuestiones. Pero las adaptaciones siguen siendo necesarias y es importante poner el acento en la formación de todos los actores y en la implementación de nuevas formas de cooperación entre ellos.

Sin embargo, la mayoría de las investigaciones muestran que a pesar de las políticas y los dispositivos establecidos, los docentes que a menudo están mal capacitados en este tema tienen grandes dificultades para modificar su enseñanza de modo de incluir realmente a los alumnos y superar el fracaso escolar. Frente a las dificultades estructurales y pedagógicas de la escuela para incluir a todos los alumnos independientemente de sus necesidades, las asociaciones han desarrollado dispositivos pedagógicos en las propias escuelas o fuera de ellas para combatir el fracaso escolar y promover el éxito de todos los estudiantes.

Esta comunicación pretende presentar un trabajo de investigación-acción que se centra en la puesta en coherencia de las diferentes formas educativas presentes en un territorio y en las dificultades de éxito de los jóvenes. La cuestión social a la que este proyecto de investigación-acción intenta responder es la de la construcción de competencias en la escuela y fuera de ella, en los jóvenes de la región de Arcis-sur-Aube; que les permitan insertarse en la sociedad y desarrollar su movilidad social. En un contexto de creciente fragmentación social y dificultades económicas, los alumnos carecen de puntos de referencia, de confianza en sí mismos, de apertura a los demás y al mundo, en un ambiente donde parece desarrollarse el individualismo, el repliegue sobre sí y el enraizamiento local.

Orientaciones de la investigación y de la problemática

El modelo tradicional de la escuela es cuestionado hoy en razón de las transformaciones demográficas, económicas y sociales de la sociedad francesa (Dubet y Martuccelli, 1996; Dubet 2007, 2010). Emerge un nuevo modelo que considera a la escuela como un lugar privilegiado de educación que reúne los esfuerzos conjuntos de actores educativos, surgidos del medio escolar y extraescolar. Así, las prácticas de enseñanza que dependen de la educación no formal se entrecruzan con las del mundo educativo escolar que calificamos de educación formal. La educación no formal (ENF) corresponde a las situaciones de aprendizaje y a las actividades de autoformación, más o menos estructuradas y que se sitúan al margen o en la periferia de la institución escolar (Hamadache 1993). En este contexto, la ENF aparece como "un medio adicional, complementario, una visión más amplia del hecho educativo" (Gassé, 2014, p.29). En el contexto de las asociaciones, las actividades no formales se implementan mediante la utilización de dispositivos, de recursos y de apoyos claves para desarrollar actividades participativas relacionadas con el desarrollo personal de los jóvenes.

Así, la escuela puede convertirse en el elemento unificador que permite la construcción de relaciones significativas y el encuentro del personal escolar con el conjunto de la comunidad ligada con la escuela, los padres, pero también con las diversas instituciones y especialmente asociaciones locales. La comunidad corresponde a los recursos humanos y materiales que caracterizan al entorno que rodea a la escuela.

En este contexto, nuestras preguntas de investigación son las siguientes:

¿Cuáles son los factores que contribuyen al éxito escolar de los estudiantes con dificultades?

¿Cuáles son los efectos educativos de las actividades propuestas por las asociaciones?

El objetivo de este trabajo es analizar la contribución de las actividades no formales al desarrollo de políticas de educación inclusiva, y medir su pertinencia para contribuir al éxito escolar.

Se realizaron entrevistas semi-directivas con ocho docentes de secundaria (collège) a fin de identificar las habilidades que los estudiantes adquieren en la escuela y fuera de ella.

El marco de referencia

Estudiaremos las nociones de educación no formal e informal y de habilidades sociales para responder a nuestras preguntas de investigación.

Educación no formal e informal

La educación no formal e informal son conceptos inicialmente movilizados por los organismos internacionales para enfatizar su complementariedad con la forma escolar. Si la educación no formal se refiere a los aprendizajes fuera del sistema escolar en el contexto del ocio y de la formación y que pueden subsanar los fracasos escolares, ser un complemento o incluso una alternativa a la educación escolar (Hamadache, 1993), la educación informal, por su parte, es "el corolario natural de la vida cotidiana" (Memorandum sobre la educación y la formación a lo largo de la vida, 2000) y no es necesariamente intencional.

Si esta clasificación es hoy matizada, algunos proponen situar estos aprendizajes en un "continuum" (Pain 1990, Brougère y Bézille, 2007, Fabre, 2014). Otros muestran que no sólo las fronteras entre no formal, informal y formal son borrosas sino que también son porosas (Poizat, 2003). Las lógicas de estas diferentes formas educativas se entrecruzan ya veces compiten entre sí: los aprendizajes informales son invocados en el ámbito escolar y las estructuras educativas extraescolares operan a veces una formalización de su aprendizaje que se asemeja a la forma escolar.

Sin embargo, los actores educativos tienen la necesidad de trabajar juntos para satisfacer las necesidades de los estudiantes y promover su éxito educativo. ¿Cómo podemos construir una comunidad inclusiva de una manera tal vez más amplia que la inclusión de alumnos con dificultades? Hablar de comunidad educativa inclusiva requiere un compromiso real de todo el personal, incluyendo la participación de las asociaciones y los padres. El desarrollo de los dispositivos y de las prácticas inclusivas de la educación no formal sigue siendo necesario para llenar las lagunas que la escuela no puede llenar sola. Es necesario adaptar los métodos de enseñanza, mejorar la formación de los docentes y hacer que las escuelas sean accesibles a todos. Este trabajo debe hacerse en lazo con la escuela, las asociaciones y los padres.

Las habilidades sociales para promover el éxito escolar

Si se considera que las asociaciones son lugares de aprendizaje (Portelli, 2003), la actividad llevada adelante allí debe considerarse como una contribución esencial a la educación no formal e informal.

La experiencia de los jóvenes fuera de la escuela debe ser considerada como una actividad voluntaria, participativa y no institucionalizada. Ésta permite el surgimiento de prácticas y la construcción de nuevos conocimientos, especialmente habilidades sociales, definidas como "un conjunto de capacidades necesarias en el individuo para ser integrado a la sociedad" (Le Robert / Seuil, 1999). Otros autores distinguen también este tipo de habilidades relacionadas con la cooperación y la comunicación con otros. Estas "habilidades relacionales y sociales" se refieren principalmente al uso del "lenguaje en su función pragmática de comunicación" ya la dimensión relacional que se traduce "por una relación constante y a menudo implícita con una influencia potencial sobre otros expresada en términos aptitudes o capacidades"(Camus, 2011, p.9). Las habilidades sociales se refieren así a la capacidad de movilizar recursos para hacer frente a las situaciones de la vida que involucran dimensiones afectivas, emocionales y motivacionales.

Resultados: el impacto de las actividades no formales y del entorno familiar sobre el éxito escolar

Según el discurso de los profesores sobre las dificultades académicas de los estudiantes, se ha identificado la falta de habilidades sociales tales como la confianza en sí mismos, puntos de referencia y competencias. Parece que las actividades extracurriculares propuestas por las asociaciones pueden cerrar la brecha y favorecer el desarrollo personal de los alumnos. A través de actividades de ocio (deportivas, culturales), desarrollan habilidades sociales como la comunicación, el respeto a las reglas y la colaboración, que son transferibles a la escuela. El contexto social y familiar también es un factor importante para promover el éxito de los estudiantes. El entorno familiar es percibido como un indicador fundamental para tener

éxito o, por el contrario, para fracasar. Según los docentes, es necesario contar con un seguimiento familiar para ayudar a los jóvenes y no dejarlos en "caída libre". Su integración social y profesional suele ser posible, en parte gracias al entorno familiar de pertenencia.

Si este principio de coeducación (escuela, asociaciones, padres) es bien asumido por los actores locales, debe, sin embargo, ir más allá de las lógicas institucionales, que a menudo exigen, por ejemplo, una reflexión, una autoevaluación y la identificación por parte del individuo de las competencias construidas en el marco de sus actividades. Por lo tanto, esta actividad reflexiva requiere de un acompañamiento profesional en la formalización de la experiencia porque "un aprendizaje es verdaderamente educativo sólo si respeta la continuidad de la experiencia y su carácter socializador" (Fabre, 2014).

Bibliografía:

Armstrong, F.; Armstrong, D. & Barton, L. (2000). *Inclusive education: policy, contexts, and comparative perspectives*. London : Fulton.

Brougère, G., & Bézille, H. (2007). De l'usage de la notion d'informel dans le champ de l'éducation. Note de synthèse. *Revue française de pédagogie*(158), 117-160.

Dubet, F. (2007). Le service public de l'éducation face à la logique marchande. *Regards croisés sur l'économie*, 2 (2), 157-165.

Dubet, F. (2010). Déclin de l'institution et/ou néo-libéralisme ? *Éducation et sociétés*, 25 (1), 17-34.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). *À l'école : sociologie de l'expérience scolaire*. Paris : Le Seuil.

Fabre, M. (2014). La question de la forme en éducation. *Education Permanente*, 2(199), 9-17.

Gasse, S. (2014). Education non formelle: contexte d'émergence, caractéristiques et territoires. *Education Permanente*, 2(199), 19-30.

Hamadache, A. (1993). *Articulation de l'éducation formelle et non formelle. Implications pour la formation des enseignants*. Paris : UNESCO.

Lacroix, M.E. & Potvin, P. (2009). *De l'intégration à l'inclusion scolaire des élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*. Québec : Université du Québec à Trois-Rivières.

Pain, A. (1990). *L'éducation informelle. Les effets formateurs dans le quotidien*. Paris : L'Harmattan.

Poizat, D. (2003). *L'éducation non formelle*. Paris : L'Harmattan.

UNESCO. (2006, mai). Classification Internationale Type de l'Education CITE 1997.

